

# CORPO HUMANO: QUANDO ENSINAR A VIDA FAZ SENTIDO?

Marília Frade Martins, Luciane Assunção Rodrigues, Sílvia Nogueira Chaves  
*Universidade Federal do Pará*

**RESUMO:** Este artigo trata de uma pesquisa desenvolvida no âmbito de um processo de formação docente na qual se problematiza o ensino do corpo humano. Partimos de questões mobilizadoras sobre aspectos que envolviam a vitalidade do corpo, sem dissociar vida de história, com o objetivo de investigar os efeitos desse processo nos modos de pensar o ensino-aprendizagem do conteúdo corpo humano na escola. Para análise do material empírico, elegemos a questão central: *Que efeitos produz uma abordagem histórica da temática corpo humano em um curso de formação docente?* Para análise da empiria as teorizações de Michel Foucault acerca dos conceitos de história, vida e corpo. Os resultados da investigação indicam que o ensino do corpo faz sentido quando o olhar incide sobre sua história e multiplicidade, transbordando a vida que não cabe nos livros didáticos e na sala de aula.

**PALAVRAS-CHAVES:** Ensino de Ciências/Biologia; Corpo Humano; História; Formação de Professores.

**OBJETIVOS:** Esta pesquisa objetivou investigar os efeitos do processo de formação docente nos modos de pensar o ensino-aprendizagem do conteúdo corpo humano na escola a partir de uma abordagem histórica sobre o corpo.

## INTRODUÇÃO, MARCO TEÓRICO, METODOLOGIA

Esta pesquisa foi desenvolvida no âmbito do eixo temático Alfabetização e Letramento em Ciências e Matemáticas III, do curso de Licenciatura Integrada em Ciências e Matemáticas, da Universidade Federal do Pará. Tal curso visa formar professores para atuarem nos anos iniciais de escolarização - professores generalistas que ensinarão ciências para crianças. Neste eixo, os conteúdos abordados são: O corpo humano e sua saúde, englobando os diferentes aparelhos que compõem o organismo; doenças, prevenção e reprodução, de maneira que o corpo fosse estudado do “ponto de vista biológico”, tal como destacado na ementa transcrita a seguir:

Corpo Humano e Saúde: Estudo do desenvolvimento humano do ponto de vista biológico, salientando-se os aspectos nutricionais e de higiene, incluindo noções anatômicas e fisiológicas do corpo humano (circulação, respiração, digestão etc.); considerações gerais relacionadas a doenças causadas por agentes infecciosos e parasitários; Reprodução e Hereditariedade; Práticas de Laboratório em Biologia Celular (esfregaço bucal / visualização de tecidos humanos). (IEMCI, s/p, 2012).

Ressaltamos que este curso sugere uma abordagem complexa, na qual os conteúdos e temas são constantemente retomados, em ordem não linear e relacionados a outros assuntos e temas, evidenciando dissonâncias e ressonâncias que localizem o conhecimento em cenários históricos e culturais (IEMCI, 2012).

Montamos a experimentação formativa de modo que o corpo do currículo escolar, usualmente fragmentado e enfocado do ponto de vista anatomo-fisiológico, fosse tratado a partir de uma perspectiva histórica e desse lugar à vivência de outras abordagens que gerassem novos modos de ensinar. Com o propósito de investigar essa experimentação formativa partimos da seguinte questão de pesquisa: *Que efeitos produz uma abordagem histórica da temática corpo humano em um curso de formação docente?*

O processo formativo foi desenvolvido durante 15 semanas, consistindo em um encontro semanal de 3 horas de duração. Os participantes da pesquisa foram os 16 alunos do 3ª semestre do curso matriculados no eixo temático. O material empírico foi obtido a partir de vídeo gravações dos encontros. Estas foram posteriormente analisadas. Portanto, constituem o material empírico para análise: as vídeo gravações, textos e outras produções feitas, durante este período, pelos professores em formação.

Por entendermos com Portocarrero (2009), que a complexidade da vida só pode ser compreendida em sua multiplicidade, buscamos nos estudos desenvolvidos por Foucault a sustentação teórico-metodológica desta pesquisa. Nessa perspectiva, durante as aulas, partimos da problematização de aspectos que envolviam a vitalidade do corpo, sem dissociar vida de história, sem reduzir vida a esquemas anatomo-fisiológicos. As problematizações lançadas foram estratégias centrais da formação, uma vez que são elas que movimentam o pensamento e têm potência criadora. Lançamos, primeiramente, a questão mobilizadora dos conteúdos: “Se somos diferentes por fora, será que somos iguais por dentro?”. Esta indagação foi se desdobrando ao longo do processo em outras que mobilizassem a emergência dos conteúdos, tais como: “Por que algumas pessoas são negras? Para onde vão a água que bebemos e a comida que comemos? Quando é que cansamos? Do que é feito o corpo? Por que adoecemos? Como se faz gente?”.

Foucault (2008a, p.25) explica que os historiadores abordaram a história do corpo sob o aspecto da demografia ou de patologias, como lugar de processos fisiológicos, metabolismo e evolução. Entretanto, esse autor também ressalta que

“O corpo também está diretamente mergulhado num campo político; as relações de poder têm alcance imediato sobre ele; elas o investem, o marcam, o dirigem, o supliciam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais”.

A complexidade do corpo humano não cabe num ensino que o limite ao ponto de vista biológico, isto é, uma série de órgãos e funções estáticas que corroboram com os ditos sobre o corpo perfeito/imperfeito, o corpo saudável/doente, o corpo desejável/indesejável. O corpo é biológico, é político e econômico. Ele está imerso em relações complexas de poder e de dominação, pois também é força de produção. Entretanto, na escola, ensinamos o corpo padronizado e dissecado pela anatomia e fisiologia. Mas, não há sentido em ensinar o corpo dito padrão, pois ele não existe! O corpo é inscrito em uma história de vida, isto é, é superfície de inscrição dos acontecimentos, pois tudo se dá no e sobre o corpo (FOUCAULT, 2008 b,p.22).

Nesse viés, trabalhamos o corpo enquanto construção histórica, localizada num tempo e numa cultura. Tratamos a vida biológica nos seus atravessamentos históricos, seus acontecimentos, potências e subjetivações, vivificando o corpo. O ensino de ciências/biologia que ora apostamos, não cabe em um currículo letárgico que fossiliza e cristaliza o corpo, tornando-o insípido e sem vida.

## RESULTADOS E CONCLUSÕES

A seguir apresentamos excertos do material empírico, destacados em *itálico*, que expressam efeitos da experimentação formativa nos modos dos professores pensarem a temática corpo. Para efeitos didáticos, os resultados foram organizados em três eixos centrais abertos e de livre trânsito entre eles. Neles estão expressos a mobilização e os abalos provocados pela visibilidade que se instaura ao redor de um corpo singular, cujas marcas descrevem a história de vida de um indivíduo e não a mecânica de um corpo máquina.

### A vida não tem sentido

O corpo humano foi problematizado pelos professores em formação como algo que não é dado a cronologias. Isto porque a cronologia da vida localiza as pessoas em fases, ditando condutas e objetivos apropriados para cada uma delas: quando se é criança é tempo de brincar; quando se é adulto é tempo de trabalhar e quando se é idoso chegamos ao tempo de descansar. No ensino de ciências/biologia atribuímos nascer, crescer, alimentar-se, reproduzir-se, respirar e morrer como comprovação da existência da vida.

Entretanto, a vida como algo que não possui um sentindo predeterminado foi manifestada. Ao perguntarem se *a mesma genética, o mesmo DNA, nos faz a mesma pessoa* os professores se abrem à ideia de que não há um padrão diante da passagem dos anos na vida de cada um. A vida é vista, neste ângulo, como um conjunto de acontecimentos que se entrelaçam uns aos outros, construindo uma trama única e tão enredada que é impossível dizer onde começa e termina, pois mesmo diante de possíveis semelhanças, as combinações dos acontecimentos nas histórias de vida serão únicas.

Ademais, os professores identificaram que *o corpo da escola é o corpo letárgico*, ou seja, que não sofre intempéries, que é estático. Manifestaram que o aprenderam apenas como expressões biológicas, isto é, corpo como construção em *linha de montagem*, cuja produção em série, garante o padrão de qualidade e assegura ausência de defeitos.

Ao questionarem sobre *as síndromes cromossômicas*, deram lugar ao debate sobre pessoas que não são o corpo perfeito, pois se considerarmos essa linha de montagem da vida, pressupomos que o corpo não admite os “erros da meiose”<sup>1</sup> e, portanto, tais erros não coadunam com o padrão de um corpo dito normal/perfeito.

Tal debate desdobrou inquietações sobre: *O que estamos ensinando na escola é interessante para o aluno? É importante identificar/localizar cada vaso que constitui o sistema circulatório? É imprescindível reconhecer o trajeto do alimento no sistema digestório?* Questionar não só o modo de ensinar, mas também o que se ensina na escola, provocou deslocamentos sobre o tema corpo. Isto porque os professores trataram de conexões entre os conteúdos curriculares e a história de vida que pulsa dentro/fora do ambiente escolar, mas que é colocada em segundo plano, quando a ênfase é o currículo e os conteúdos fossilizados e, por vezes, desconectados da experiência de vida de cada aluno.

1. Essa expressão refere-se às síndromes cromossômicas, principalmente a síndrome de Down ou trissomia do 21, caracterizada por uma não-disjunção cromossômica durante a divisão celular(meiose). Nesse caso, onde deveria ter um par de cromossomos, devido a não-disjunção, há três cromossomos no par 21.

## Corpo é história

*Por que ensinamos corpos iguais se temos histórias diferentes?* Este fora um ponto crucial levantado pelos professores que levou à problematização do corpo padrão dos livros de ciências. Estamos o tempo todo expostos a diferentes interações e estímulos. *A cor da pele é genética e também interação*<sup>2</sup>. Uma ideia não exclui a outra. Somos biológicos, históricos e políticos. *Todos nós estamos sob a lei da experiência; é a história que nos faz.* A vida reduzida ao corpo biológico é invadida pela história que tem a cultura como cenário, balizando as relações de poder que constituem e subjetivam o sujeito.

Onde eu nasci? Qual ano? Qual o clima do lugar? A geografia? Como foi a gestação que me gerou? Já quebrei algum osso? Fiz alguma tatuagem? Adoecei gravemente? Fiz uma cirurgia? Pinte o cabelo? Comi demais, ou de menos? Fiquei muito exposto ao sol? Tais questões abriram espaço para que os professores percebessem que o pensamento histórico possibilita não só *descrevem um corpo, mas ajudam a identificar a pessoa, dizendo sobre ela sem a conhecermos.*

Deram-se conta de que as identificações inscritas no corpo fixam identidades raciais, sexuais, de gênero, de nacionalidade. Há o corpo que ninguém quer ser e o corpo que todos desejam. Nele atuam os jogos de controle, regulação, medicalização, patologização (AGAMBEN, 2014). *Corpo é lugar de padronizações e moral social, mas também de resistência e criação.*

No ensino de Ciências transformamos o *corpo em coto* e pela cultura ocidental em uma estética padronizada. Assim, apagamos as fissuras e desvios que constituem as possibilidades de cada história. *Somos o corpo, pois nossa aparência, defeitos e condições dizem sobre nós na sociedade que nos sujeita a modos de vida e pensamentos. É no corpo que somos, que existimos, que experimentamos e que memoramos nossas histórias. O corpo não tem um para. O corpo é.*

## Corpo não tem Telos

A análise dos livros e materiais didáticos utilizados no ensino de ciências, mostram um corpo, sua constituição, organização e finalidades. Não só os textos escritos, mas também os textos imagéticos retratavam órgãos como engrenagens de uma *máquina*. Esse corpo fora pensado ao longo da modernidade como máquina. Mas *o que é interno e o que é externo ao corpo? A gente trata o corpo como máquina, como algo linear que não possui desvios, deslocamentos. Pensamos que essas possibilidades estão em outro plano. Mas é no corpo que transparecemos o que somos, o que não somos, nossas cambiantes experiências.*

O ensino de ciências/biologia usualmente reproduz esse corpo como espaço que ocupamos sem sê-lo. Cheio de órgãos e funções, o corpo que ensinamos nas aulas é apenas uma morada de algo que é interior e anterior a ele. O corpo que aprendemos-ensinamos é descrito pela funcionalidade de seus órgãos, precisando ser protegido, resguardado, observado, mas nunca experimentado.

Medicina, biologia, educação física... Quantos discursos se enredam para dar ao corpo funções, utilidades e sentidos? O corpo sem órgãos (DELEUZE, 1996) não nega a biologia, mas a coloca em um rizoma com todas as outras coisas que o corpo é: *corpo vida; corpo eu; corpo história, corpo expressão das experiências, corpo narrativa de si.*

É o corpo que experimenta a vida, que está sujeito aos atravessamentos e travessias. Não existe o meu braço, o meu coração, a minha vulva. Nós somos cada órgão, cada célula, cada cicatriz, cada sinal na pele. Somos o corpo por onde *emergem a materialidade dos nossos desejos*. Não falta um braço ao corpo, ou cabelo, nenhum corpo tem obrigação de ser o que não é, *nós somos o nosso corpo que carrega a nossa história.*

2. A cor da pele é uma característica fenotípica, pois é resultante da ação do genótipo (carga genética) e, interação com o meio ambiente. Como, por exemplo: uma pessoa de pele clara que exposta ao sol durante muito tempo, sua cor da pele sofrerá alterações. Mudou o fenótipo(cor da pele),mas não muda o seu genótipo.

Tratar o corpo sob a ótica de uma abordagem complexa, possibilitou enxergá-lo para além do ponto de vista biológico. O corpo-máquina, tal como ensinado na escola, foi questionado pelos docentes em formação, cujo olhar foi mudando de angulação e o estranhamento da forma de ensinar o corpo dito perfeito, mas sem vida, foi o sentimento compartilhado pelos integrantes dessa turma, que passaram a questionar: *Por que ensinamos o modelo de corpo padrão*, tal como descrito nos currículos e livros de ciências? O novo ângulo focalizava o corpo humano, mas agora marcado pelos acontecimentos da vida, ou seja, “é um olhar que sabe tanto de onde olha quanto o que olha” (Foucault, 2008, p.30).

O corpo histórico e sem para quê estabelecido circundaram os diálogos repletos de divergências e congruências. O ensino de ciências/biologia sem prescrições, resultou em aulas dinâmicas, complexas e dialógicas, que marcadas por histórias de vida, potencializaram a curiosidade, a partir das problematizações que suscitaram o desejo de aprender e ensinar o corpo *sob o olhar da história* em nossas aulas de ciências.

Não se trata de mostrar no livro didático todos os tipos de corpos, tampouco prescindir as máximas da medicina e da biologia, mas de suscitar um novo olhar sobre o corpo e a emergência de múltiplos *modos de ser e de viver*, permitindo que a vida deixada fora dos livros de ciências (e fora da escola), invada nossas salas de aula e seja a *força motriz* da nossa maneira de ensinar e viver a vida.

## REFERÊNCIAS

- AGABEM, G. NUDEZ. Tradução Davi Pessoa Carneiro. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.
- DELEUZE, G. Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia. Vol. 3. Tradução de Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.
- INSTITUTO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E CIENTÍFICA. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Integrada em Educação em Ciências, Matemática e Linguagens. [2012].
- FOUCAULT, M. Vigiar e punir. 35. ed. Petrópolis: Vozes, 2008a.
- Microfísica do Poder. Tradução de Roberto Machado. 25. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2008b.
- PORTOCARRERO, V. As ciências da vida: de Canguilhem a Foucault. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2009.

